



Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université

Dina Adinda et Pascal Marquet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1232>

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Dina Adinda et Pascal Marquet, « Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(2) | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1232>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université

Dina Adinda et Pascal Marquet

1. Introduction

- 1 Les formations universitaires initiales et continues s'appuient aujourd'hui sur des dispositifs articulant, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par des environnements numériques (Charlier, Deschryver et Peraya, 2012). Appelées formations hybrides, elles intègrent deux modalités de formation différentes caractérisée par le temps accordé dans chacune : une modalité en présentiel réalisée par des rencontres face-à-face avec l'enseignant et une modalité à distance synchrone ou asynchrone sur une plateforme d'enseignement et d'apprentissage à distance. L'articulation de ces deux modalités nécessite des travaux de médiation et de médiatisation des connaissances (Deschryver et Charlier, 2012) de la part des enseignants qui ne seraient pas les mêmes lorsqu'ils conçoivent des formations traditionnelles ou entièrement à distance.
- 2 Ces formations hybrides se réclament de démarches plus ou moins ouvertes qui placent les apprenants au centre de leurs préoccupations et qui favorisent leur autonomie. Cette ouverture renvoie au degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage qui lui sont proposées (Jézégou, 2008, dans Deschryver et Charlier, 2012) et qui visent, entre autres, le développement de son autonomie, laquelle est par ailleurs nécessaire au suivi de la formation (Amadiou et Tricot, 2014).
- 3 La littérature suggère que le développement de l'autonomie dans l'apprentissage est une des pistes envisagées pour résoudre le problème de l'échec aux études universitaires (Annoot, 2012 ; Coulon, 2005). Cela ne signifie pas que les néo-bacheliers

ne sont pas autonomes, mais ceux d'entre eux qui présentent des difficultés en première année à l'université se caractérisent par un faible niveau d'autonomie, du moins pour les études qu'ils poursuivent. La formation dont il s'agit ici est une formation hybride à la méthodologie du travail universitaire qui développe l'autonomie par l'autonomisation et qui s'adresse à des étudiants qui se trouvent en difficulté, soit au terme du premier semestre de leur première année à l'université, soit au cours du deuxième semestre.

- 4 Si l'autonomie est considérée comme un levier de réussite, l'accompagnement des étudiants dans une formation hybride peut se faire par un soutien à l'apprentissage sous la forme d'un accompagnement humain qui devient un élément crucial de la formation et de son ingénierie. Certains auteurs comme Hannoun (1972) et Clutterbuck (2014) considèrent que l'autonomisation du sujet procède d'une démarche non-directive. Toutefois, la combinaison avec une posture directive de la part de l'enseignant et/ou du tuteur reste nécessaire en fonction des besoins des apprenants (Berthiaume et Justeau, 2015 ; Clutterbuck, 2014).
- 5 Tout d'abord, nous nous intéressons à l'accompagnement des apprenants et à ses effets sur l'autonomie afin de dessiner le cadre théorique retenu. Nous détaillons ensuite la méthodologie adoptée, qui repose essentiellement sur des entretiens auprès des enseignants du Diplôme universitaire (DU) *Tremplin Réussite* de l'Institut Universitaire et Technologie Robert Schuman de l'Université de Strasbourg et un questionnaire auprès des apprenants. Vient ensuite une présentation des résultats qui montre qu'un accompagnement directif ne nuit pas nécessairement à l'autonomisation de l'étudiant, dans le contexte particulier d'une formation hybride qui s'adresse à des étudiants en échec.

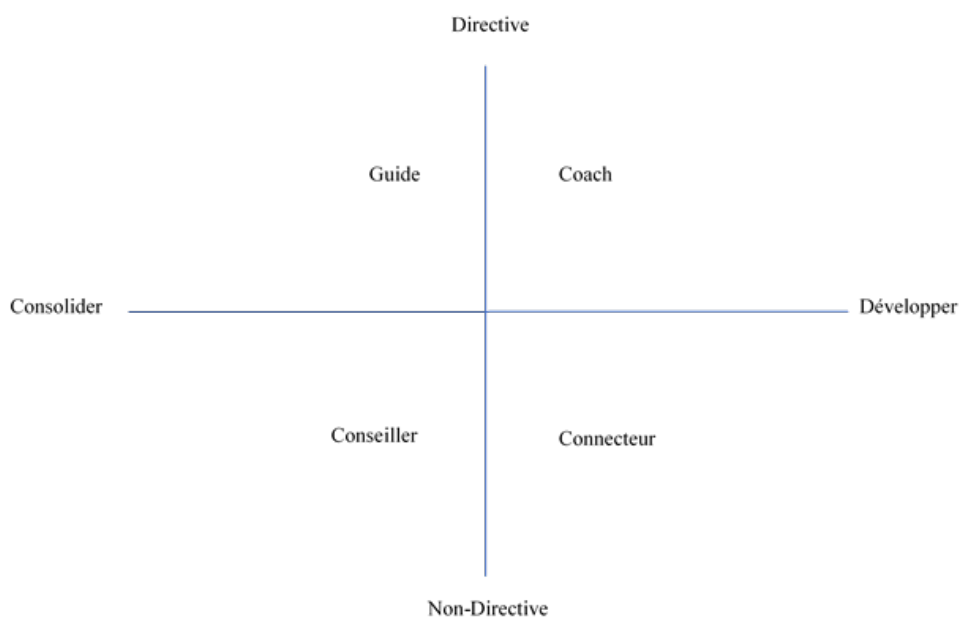
2. Cadre conceptuel

- 6 Un certain nombre de travaux tentent de mieux décrire les dispositifs qui favorisent le suivi et le développement de l'autonomie des apprenants, dans les formations classiques et dans les formations hybrides. Apparue dans les années 1970 chez Holec, la notion d'autonomie est définie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage et à assumer la responsabilité de différentes décisions : la détermination des objectifs, le choix des stratégies, la recherche individuelle des réponses, etc. Selon Holec (1979) et Meirieu (2015), cette capacité n'est pas un don, c'est une aptitude que tout le monde peut acquérir sous l'influence de l'environnement. Sans oublier que l'acquisition des connaissances par les apprenants varie en fonction de leurs conceptions de l'apprentissage et de leurs perceptions de l'environnement d'apprentissage, lequel est directement influencé par les approches privilégiées par les enseignants (Prosser, Trigwell et Waterhouse, 1999 ; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005) et les postures d'accompagnement adoptées (Clutterbuck, 2014). Pour Verzat (2010), c'est l'accompagnement humain qui permet de mettre l'apprenant au cœur de la démarche d'apprentissage et de le conduire vers l'autonomie.
- 7 Cette préoccupation de l'accompagnement se retrouve chez Peraya, Charlier et Deschryver (2014) qui identifient les cinq principales caractéristiques d'une formation hybride : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, (2) l'accompagnement humain, (3) les formes particulières de médiatisation,

et (4) de médiation liée à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, (5) le degré d'ouverture du dispositif.

- 8 L'environnement technopédagogique est lui-même composé de plusieurs aspects, tels que des modalités pédagogiques, des outils de communication, des ressources humaines (Jézégou, 2008), y compris les postures d'accompagnement et les approches d'enseignement adoptées par les enseignants. Il y a donc une relation entre l'action d'accompagnement de l'enseignant et l'accès à l'autonomie de la part de l'apprenant.
- 9 L'accompagnement, défini de manière générale comme l'aide de l'expert d'un domaine (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010), s'inscrit ici dans l'action de marcher ensemble et de guider les novices à maîtriser les compétences visées. Au sein d'un dispositif d'apprentissage, l'accompagnement prend la forme de postures qui déterminent les rôles adoptés et les intentions d'intervention de l'enseignant, en réponse aux besoins des étudiants (Bernatchez, 2003 ; Rodet, 2016). Clutterbuck (2014) distingue quatre rôles possibles d'un accompagnateur dont deux sont directifs et deux non-directifs (voir figure 1). Les rôles directifs sont ceux de guide (*guiding*) et de coach (*coaching*), qui offrent respectivement de développer (*stretching*) ou de consolider (*nurturing*) les connaissances du novice ou du débutant qui est placé dans une posture passive. Les rôles de conseiller (*counseling*) et de *networking*, que nous traduisons par connecteur, sont, quant à eux, relativement non-directifs obligeant l'apprenant à être actif, soit pour consolider soit développer ses connaissances. Dans ces derniers rôles, l'enseignant agit comme une caisse de résonance et aide l'apprenant à assumer ses développements personnels ou agit comme un médiateur entre l'apprenant et les différents réseaux avec lesquels il interagit.

Figure 1. Rôles potentiels d'un accompagnateur selon Clutterbuck (2014)



- 10 Kember (1997) a proposé une typologie des approches d'enseignement réparties entre deux pôles : des approches centrées sur l'enseignant ou *teacher-centered* et des approches centrées sur l'apprenant ou *student-centered*. Cette distinction est très utilisée aujourd'hui pour désigner à la fois les modalités d'enseignement aussi bien

dans des situations traditionnelles (Rege Colet et Rovero, 2015 ; Trigwell *et al.*, 2005) que dans les dispositifs d'enseignement hybrides (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014).

Tableau 1. Typologie des approches d'enseignement selon Kember (1997)

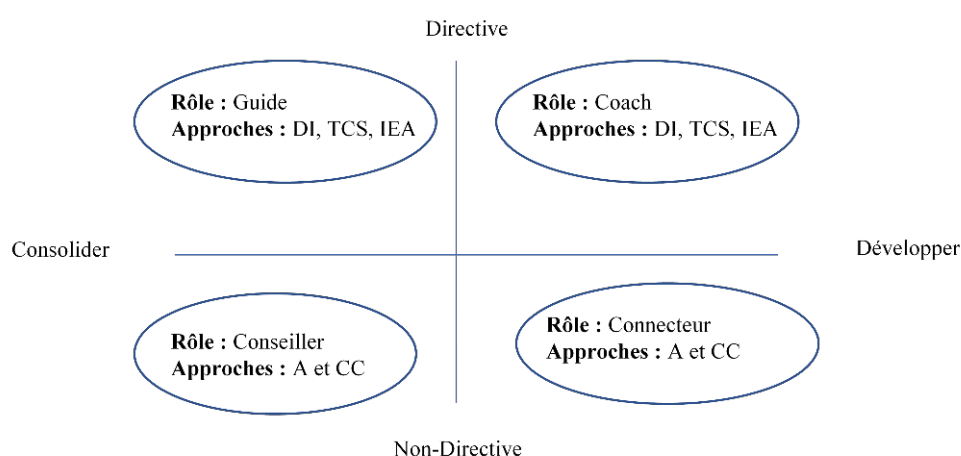
| | |
|-------------------------------------|---|
| Approches centrées sur l'enseignant | DI : Diffusion de l'information |
| | TCS : Transmission de connaissances structurées |
| | IEA : Interaction Enseignant-Apprenants |
| | A : Apprentissage |
| Approches centrées sur l'apprenant | CC : Changement conceptuel |

- 11 Cette typologie préfigure la typologie de Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden et Lueckenhausen (2005), qui considèrent aussi que les approches DI et TCS sont bien centrées sur l'enseignant mais que l'approche IEA, qui est située à la frontière entre les deux pôles, est également centrée sur l'enseignant ou *teacher-centered*. Ils considèrent que les approches A et CC sont bien centrées sur l'apprenant ou *student-centered*. L'apprenant se trouve en outre dans une démarche d'apprentissage en profondeur lorsqu'il est acteur de son apprentissage (Hiemstra, 2015 ; Jézégou, 2008 ; Kember, Leung et McNaught, 2008 ; Prosser, *et al.*, 1999 ; Trigwell *et al.*, 2005). Dans ce cas, les nouvelles connaissances acquises seront ajoutées à celles déjà là et à ses expériences personnelles. Par contre l'apprentissage en surface se limite à la réalisation d'une tâche. Dans ce type de situation, les activités consistent en la mémorisation des réponses ou des faits dont l'apprenant aura besoin pour l'examen.
- 12 De nombreuses études ont mis au jour les éléments qui président aux choix en matière d'approches que font les enseignants. Pour commencer, la recherche menée par Prosser et Trigwell (1997) a en identifié cinq, liés aux conditions d'exercice de l'enseignement : (1) le contrôle de l'enseignement (*Control of teaching*), (2) la taille de la classe plus ou moins appropriée (*Appropriate class size*), (3) les caractéristiques des apprenants (*Students characteristics*), (4) le soutien de l'institution concernée par l'enseignement (*Departmental support for teaching*), et (5) la charge de travail académique plus ou moins appropriée (*Appropriate academic workload*). D'autres travaux, comme ceux de Grasha (2002), Entwistle (2003) et Norton, Richardson, Hartley, Newstead et Mayes (2005) ont montré que le choix des approches d'enseignement est aussi influencé par les croyances et les conceptions de l'enseignant sur l'enseignement, par le département ou l'institution de rattachement de l'enseignant, de même que la connaissance que l'enseignant peut avoir des résultats de la recherche en psychologie de l'éducation.
- 13 Dans une étude un peu plus récente, Prosser *et al.* (2005) suggèrent que le choix des approches par les enseignants est également lié à leur propre expérience d'apprenant. Par ailleurs, les enseignants qui ont plus d'expérience et une compréhension plus large du sujet qu'ils enseignent adoptent des postures plutôt centrées sur l'apprenant. Sur le même sujet, Demeugeot-Lebel et Perret (2010) suggèrent que les parcours d'études de l'enseignant et sa maîtrise du sujet enseigné ainsi que ses projets professionnels déterminent aussi en partie son choix d'approches d'enseignement.

2.1. Recouvrement des typologies des approches d'enseignement et des modèles d'accompagnement

- 14 Un dispositif d'apprentissage associe des approches d'enseignement et des postures d'accompagnement. En effet, la médiation des savoirs réalisée par l'enseignant porte en elle l'approche d'enseignement (centrée sur l'enseignant versus centrée sur l'apprenant) qu'il a choisie et la relation entre les apprenants et l'enseignant dépend du choix de posture et du rôle d'accompagnement adopté par ce dernier (Kim, 2008). Nous appuyant sur Kember (1997) et Clutterbuck (2014), nous posons que les rôles de conseiller et de connecteur correspondent à une posture non-directive de l'enseignant, et que les rôles de guide et de *coach* correspondent à une posture directive. La combinaison de ces travaux offre la possibilité de positionner ces éléments sur un plan (voir figure 2¹). L'axe horizontal représente les objectifs de l'enseignement et l'axe vertical la posture d'accompagnement. Notons que ce modèle a été utilisé comme référence pour recueillir et traiter des données des observations.

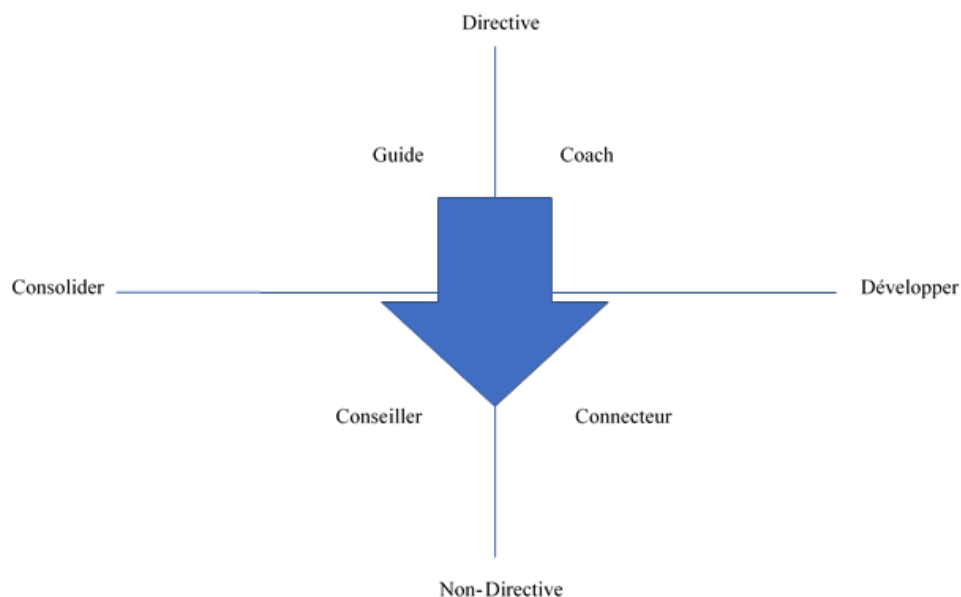
Figure 2. Schéma de recouvrement des approches de l'enseignement de Kember (1997) et les rôles potentiels d'un accompagnateur de Clutterbuck (2014)



- 15 Kember (1997) suggère que l'approche centrée sur l'étudiant ou *student-centered* favorise l'autonomisation alors que l'approche centrée sur l'enseignant encourage davantage l'apprentissage en surface. Selon Clutterbuck (2014), les postures d'accompagnement qui favorisent l'autonomie des apprenants sont non-directives, dans la mesure où ces postures mettent l'apprenant au centre de son apprentissage, ce qui développe sa capacité d'analyse et son esprit critique. Les stratégies d'accompagnement qui ne correspondent pas à cette description relèvent du parrainage ou *sponsorship mentoring* selon Clutterbuck (2014).
- 16 Il ressort qu'une posture non-directive est favorable à l'autonomisation des étudiants, et qu'une posture directive est nécessaire en fonction des besoins d'étudiants. Cela dit, la réalité montre que certains enseignants exercent encore, la plupart du temps, une posture directive dans l'accompagnement en vue du développement de l'autonomie de l'apprenant.

- 17 Notre travail poursuit trois objectifs :
- identifier les stratégies que les enseignants mettent en place pour l'autonomisation des apprenants, notamment lorsque ceux-ci sont en situation de difficultés et de réorientation ;
 - connaître la perception des étudiants sur leur autonomie dans la formation étudiée ;
 - vérifier si la proposition de recouvrement des typologies des approches d'enseignement et des rôles d'accompagnement est pertinente et rend compte de la réalité.
- 18 Nous faisons l'hypothèse que les enseignants engagés dans la formation étudiée visent l'autonomie des étudiants en adoptant une posture directive dominante, puis non-directive, de manière à guider puis à laisser s'organiser les étudiants (voir figure 3). En complément, nous supposons que les étudiants se déclarent autonomes au terme de la formation, au point de pouvoir exprimer leur besoin d'accompagnement des enseignants.

Figure 3. Représentation de l'hypothèse de recherche



3. Méthodologie

- 19 Le Diplôme universitaire (DU) *Tremplin Réussite* s'adresse aux étudiants qui sont en réorientation, en attente de redoublement ou en situation d'abandon de leur première année à l'Université de Strasbourg et à l'Université de Haute-Alsace. Créée en 2011, cette formation propose des contenus de culture générale et de méthodologie du travail universitaire. Elle se présente selon des modalités d'enseignement et d'évaluation classiques pour une formation universitaire hybride, à savoir des séances à distance synchrone et asynchrone sur la plateforme pédagogique Moodle.
- 20 Former à la méthodologie du travail universitaire s'impose par le fait que l'enseignement supérieur encourage les étudiants à s'auto-organiser et à exercer leur activité en autonomie, et ce, de façon beaucoup plus systématique que dans le second degré (niveau secondaire français). Les ruptures simultanées d'organisation du temps, de l'espace et du savoir qui surviennent entre le monde universitaire et le second degré

font que la première année de licence est souvent un passage délicat (Coulon, 2005 ; Kennel, 2014). C'est le manque d'autonomie des néo-bacheliers qui provoque principalement l'échec ou l'abandon de leurs études.

- 21 Les postures d'accompagnement et les approches de l'enseignement adoptées dans cette formation ont été étudiées à l'occasion de trois prises d'informations auprès des enseignants et auprès de leurs étudiants : (1) des observations de séances de cours, (2) des entretiens semi-directifs, et (3) un questionnaire. Au moins un enseignant de chacune des quatre unités d'enseignement a été sollicité. Au final, 19 des 31 étudiants inscrits à cette formation ont accepté de répondre au questionnaire.
- 22 Les observations des séances de cours ont été réalisées en présentiel et à distance. La durée totale d'observation est de 642 minutes. La grille d'observation utilisée (voir annexe 1) permet d'identifier les approches et les postures des enseignants sur la base des activités mises en place. Elle vise également à mesurer la durée de chacune de ces activités.
- 23 Ces observations ont été suivies d'un entretien semi-dirigé avec l'enseignant après la séance. Les questions posées lors des entretiens portent sur les stratégies identifiées au cours de la séance. Ces entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité, dans le but de croiser les propos des enseignants avec les résultats des observations et de recueillir des explications de leur part sur le scénario pédagogique d'une part et sur l'influence des rôles d'accompagnement adoptés pour l'autonomisation des apprenants d'autre part.
- 24 Un questionnaire de perception de leur autonomie et de perception de la posture des enseignants (voir annexe 2) a été complété par les étudiants, avec l'accord de l'enseignant, à la fin de leur formation, au cours d'une séance en présentiel. La passation de fin de formation se justifie par le fait que, c'est seulement à la fin du DU qu'un minimum d'autonomisation de l'étudiant peut être observée. Ce questionnaire est composé de deux parties, une grille de mesure du sentiment d'autonomie et du niveau de confiance des apprenants sur leur propre savoir-être autonome, suivie de questions ouvertes pour connaître leur perception sur les stratégies d'accompagnement mises en place dans les cours qu'ils ont suivis. Sur la grille de mesure de l'autonomie, nous avons proposé six items avec une échelle de Lickert à degré de désaccord ou accord, scorés de 0 à 3. Le score maximum atteignable pour un apprenant, s'il est tout à fait d'accord avec les 6 items proposés, est donc de 18. Ce questionnaire avait pour but de mieux connaître la perception des étudiants par rapport à leur autonomie dans cette formation. Compte tenu de la taille de l'échantillon, à la fois des enseignants et des étudiants, les réponses recueillies ont été interprétées de manière qualitative.

4. Résultats et analyses

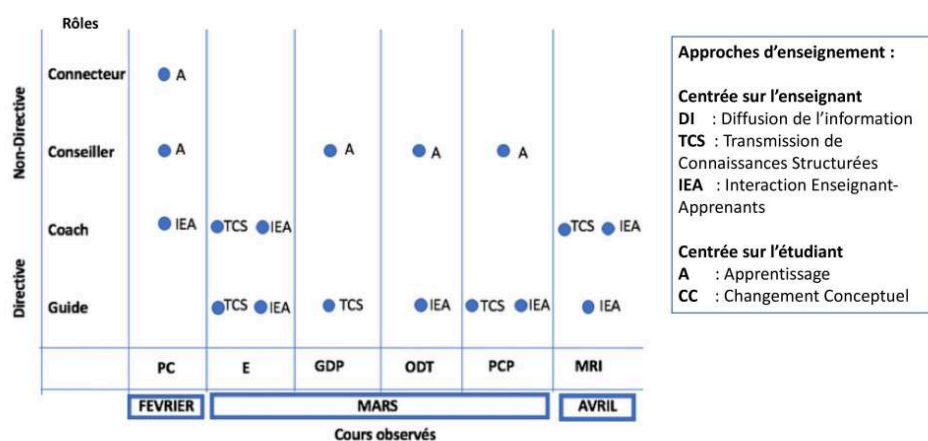
4.1. Du côté des enseignants

4.1.1. Succession de postures d'accompagnement et d'approches d'enseignement

- 25 La figure 4 donne une vue générale des différentes observations réalisées et de leur répartition au cours de l'année universitaire 2014-2015. Le cours *Méthodologie de recherches d'information* (MRI) étant à distance et les cours *Pratique corporelle* (PC),

Economie (E), Gestion de projets (GDP), Organisation de travail (ODT) et Positionnement et construction des parcours (PCP) ayant eu lieu en présence. Nous établissons, pour chaque cas, une correspondance entre les rôles d'accompagnement de Clutterbuck (2014) et les approches de Kember (1997), ce qui offre de faire ressortir la démarche d'accompagnement dominante que les enseignants ont mise en œuvre.

Figure 4. Récapitulatif des approches de l'enseignement et des rôles d'accompagnement



- 26 Il ressort tout d'abord qu'une posture non-directive, caractérisée par les rôles de connecteur et de conseiller, correspond systématiquement à l'approche apprentissage (A) et qu'une posture directive, caractérisée par les rôles de *coach* et de *guide*, correspond aux approches transmission de connaissance structurées (TCS) et interaction enseignant-apprenant (IEA). La répartition observée suggère aussi que l'approche IEA est centrée sur l'enseignant même si elle se situe à la frontière des approches centrées sur l'enseignant et l'apprenant. Ces observations confirment également la relation entre les postures d'accompagnement (directive et non-directive) et les approches d'enseignement.
- 27 Toutes séances confondues, chaque cours combine au moins deux approches d'enseignement différentes. Par exemple, dans le cours de *Pratique corporelle* (PC), l'enseignant adopte une approche IEA et A et dans le cours d'*Economie* (E) une approche TCS et IEA. Nous observons également l'enchaînement entre une posture directive et non-directive dans quatre cas étudiés sur six : cours *Pratique corporelle* (PC), *Gestion de projets* (GDP), *Organisation de travail* (ODT) et *Positionnement et construction des parcours* (PCP).
- 28 Ces résultats montrent aussi que la majorité des approches de l'enseignement de Kember (1997) ainsi que des rôles d'accompagnement de Clutterbuck (2014) ont été mis en œuvre avant la mise en place du cours de *Méthodologie de recherche d'information* (MRI), qui est proposé en format hybride. L'objectif de la formation étant de remotiver les apprenants et de leur offrir des connaissances de culture générale et de méthodologie du travail universitaire, cette succession de postures pourrait donc être considérée comme pouvant les rassurer, renforcer leur sentiment d'auto-efficacité et par la suite favoriser leur autonomisation. Comme le montre le tableau 2, d'après les

données recueillies, une posture directive peut être exercée seule ou en association avec une posture non-directive.

Tableau 2. Récapitulatif des postures exercées dans l'ensemble des enseignements

| Cours observés | Postures et rôles mis en place par ordre chronologique |
|---|---|
| Pratique Corporelle (PC) | Postures : Non-directive - Directive Rôles : Connecteur - Conseiller - Coach |
| Economie (E) | Posture : Directive Rôles : Guide - Coach - Guide |
| Gestion de Projet (GDP) | Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller |
| Organisation de Travail (ODT) | Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller |
| Positionnement et Construction des Parcours (PCP) | Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller |
| Méthodologie de Recherches d'Informations (MRI) | Posture : Directive Rôles : Coach - Guide |

- 29 Dans la moitié des cas (trois cours sur six), les enseignants ont exercé une posture non-directive précédée d'une posture directive. Dans deux autres cas, la posture directive initiale n'a pas changé.
- 30 Le tableau 3 présente les informations détaillées de la durée de tenue de chaque posture d'accompagnement. Ce tableau indique que 26 % du temps de formation se réalise dans une posture non-directive de la part des enseignants. A l'inverse, la plupart du temps les enseignants adoptent une posture directive pour accompagner les apprenants.

Tableau 3. Pourcentages de durée de chaque posture d'accompagnement

| Postures | Rôle | Approche adoptée | Cours | | | | | Pourcentage global |
|---------------|------------|------------------|-------|------|------|------|------|--------------------|
| | | | E | GDP | ODT | PCP | MRI | |
| Directive | Guide | IEA | 24 % | | 32 % | 64 % | 29 % | 54 % |
| | | TCS | 48 % | 60 % | | 15 % | | |
| | Coach | IEA | 22 % | | | | 28 % | 20 % |
| | | TCS | 6 % | | | | 43 % | |
| Non-Directive | Conseiller | A | | 40 % | 68 % | 21 % | | 26 % |

Note : Le cours *Pratique corporelle* (PC) ne figure pas dans ce tableau, dans la mesure où le chronométrage des activités n'a pas pu être réalisé compte tenu de sa nature particulière, soit l'expression théâtrale.

4.1.2. Relation entre la perception des enseignants de leur environnement et leurs postures d'accompagnement

- 31 Les entretiens ont montré qu'une posture directive est exercée par les enseignants pour autonomiser les étudiants, même si, théoriquement, c'est une posture d'accompagnement non-directive qui devrait être préférée (Clutterbuck, 2014). Une posture non-directive, en tant que telle, n'est jamais exercée seule, comme le confirment les enseignants, en raison notamment du profil des apprenants : « [...] au début du cours j'étais magistrale [...]. Je cherchais à être la plus claire possible donc j'étais transmissive et magistrale [...]. Ça va permettre de les rendre autonomes par la

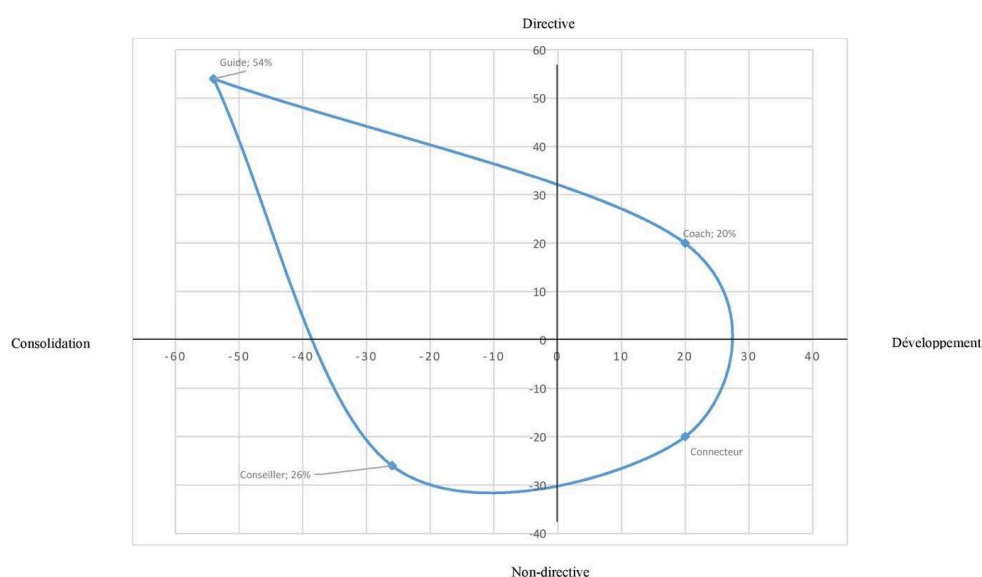
suite puisque je leur propose systématiquement une réflexivité [...] et du retour sur leur expérience [...] » (Entretien avec enseignant du cours GDP) ; « [...] on est obligé d'être très directif quand on a beaucoup d'étudiants, ce sont des étudiants qui sont particuliers parce que ce sont des étudiants de DU qui ont échoué [...] » (Entretien avec enseignant du cours MRI).

- 32 Les entretiens menés auprès des enseignants vont dans le même sens que les pourcentages du tableau 3. Seul l'enseignant du cours ODT nuance le résultat du tableau 2, en mentionnant un accompagnement semi-directif. Ce type d'accompagnement ne faisait effectivement pas partie des possibilités envisagées par le modèle retenu.
- 33 Les stratégies des enseignants pour autonomiser les apprenants dépendent aussi de la scénarisation des cours : « [...] je me suis effectivement basée sur des ressources externes [...] même au début, quand ils devaient chercher des ressources à l'extérieur [...] on est allé plutôt sur le [dispositif du type] métro [...] » (Entretien avec enseignant du cours MRI).
- 34 Nous observons aussi que, dans l'environnement numérique d'apprentissage, bien que la posture de l'enseignant soit directive et que l'approche de son enseignement soit centrée sur l'enseignant, les activités proposées aux étudiants peuvent être centrées sur l'apprenant. Les exercices de recherche d'information proposés et les situations de résolutions de problèmes en vidéoconférence permettent de réduire le caractère directif de la posture et donnent une certaine liberté aux apprenants qui s'auto-dirigent pour certains éléments. Ce point soulève l'importance de la nature des activités proposée en complément de la posture générale de l'enseignant dans une perspective d'autonomisation.
- 35 Enfin, il ressort que deux éléments de l'environnement d'enseignement sont pris en considération par les enseignants dans leur choix de posture d'accompagnement. Selon les catégories de Prosser et Trigwell (1997), il s'agit d'une part des caractéristiques des apprenants (*Students' characteristics*) et du contrôle de l'enseignement (*Control of teaching*) d'autre part. En ce qui concerne les caractéristiques des apprenants, les observations et les entretiens avec les enseignants des cours *Pratique corporelle* (PC), *Economie* (E), *Organisation de travail* (ODT), *Positionnement et construction des parcours* (PCP) et *Méthodologie de recherche d'information* (MRI) ont montré que la posture d'accompagnement était liée aux besoins des apprenants. Cet élément concerne le profil des apprenants du DU *Tremplin Réussite* et leur engagement dans chaque séance. Par exemple, dans le cours *Positionnement et construction des parcours* (PCP), l'enseignant avait prévu d'exercer une posture non-directive, mais étant donné que les apprenants étaient passifs, elle a été obligée d'être plus directive. Dans le cours *Méthodologie de recherche d'information* (MRI), l'enseignant a précisé que la posture directive est volontairement choisie en raison du profil des étudiants qui suivent cette formation.
- 36 En ce qui concerne le contrôle de l'enseignement, les enseignants du cours *Méthodologie de recherche d'information* (MRI), *Gestion de projets* (GDP) et *Organisation de travail* (ODT) adoptaient une posture directive en tenant compte des objectifs de la séance. Par exemple, pour le cours *Méthodologie de recherche d'information* (MRI), l'enseignant a choisi une posture directive puisque l'objectif de la séance était de maîtriser la démarche de recherche d'information et de faire en sorte que les apprenants s'approprient des procédures correctes et ne soient pas perdus dans la masse

d'informations sur Internet. Ce deuxième élément suggère que le respect des objectifs du cours influence aussi la posture de l'enseignant et les modalités d'accompagnement.

- 37 Ces résultats confirment le lien entre la perception des enseignants de leur environnement d'enseignement et leurs postures d'accompagnement : ces dernières apparaissent souvent liées à la posture des apprenants (passivité ou engagement dans l'activité, tel que perçu par les enseignants) et aux objectifs du cours. Ils confirment aussi la pertinence des recouvrements entre postures et approches proposés dans la figure 2.
- 38 Notre première hypothèse supposait que la posture d'accompagnement directive était dominante en vue de l'autonomisation des étudiants et qu'elle précédait une posture non-directive caractéristique du conseiller ou du connecteur. Cette hypothèse est confirmée pour les cours *Gestion de projets* (GDP) et *Positionnement et construction des parcours* (PCP). Par contre, elle n'est que partiellement validée pour le cours *Organisation de travail* (ODT), car l'enseignant adopte les deux postures, bien que la posture non-directive soit dominante. Notre hypothèse est invalidée pour les cours *Economie* (E) et *Méthodologie de recherche d'information* (MRI) puisque les enseignants n'adoptent que la posture directive pour accompagner leurs étudiants.
- 39 Au terme de notre analyse des données des enseignants, nous sommes en mesure de proposer la figure 5 projetant sur les axes définis par Clutterbuck (2014), les pourcentages de durées générales de chaque posture d'accompagnement adoptée par les enseignants réunis.

Figure 5. Projection des différentes postures d'accompagnement lors de la formation



- 40 Nous voyons comment se répartissent et se combinent des différentes postures d'accompagnement exercées par les enseignants pour favoriser l'autonomie des étudiants.

4.2. Recueil des données auprès des étudiants

- 41 Il était demandé aux apprenants de répondre à un questionnaire, en fin de formation, pour mesurer leur sentiment d'autonomie et mesurer leur niveau de confiance sur leur

propre savoir-être autonome. Le score moyen pour le sentiment d'autonomie est de 13,6 sur 18, ce qui atteste d'une perception plutôt positive. Les réponses aux questions ouvertes laissent penser que les cours « guidés » où les enseignants sont directifs, favorisent effectivement l'autonomisation. Un quart des apprenants ont précisé que la posture directive les rassurait pour travailler en autonomie dans la réalisation des tâches. Ainsi, les apprenants expriment le besoin d'une posture directive de la part de l'enseignant pour développer leur autonomie. De manière indirecte, ils ont confirmé la perception des enseignants sur leur profil, à savoir des néo-bacheliers non-autonomes. Il ressort ici que notre deuxième hypothèse est validée. Les apprenants du DU *Tremplin Réussite* ressentent la posture directive comme rassurante et favorisant leur autonomisation.

5. Conclusion

- 42 L'échantillon et la durée de notre recherche étaient limités et il n'a pas été possible de mener des observations dans un autre contexte que celui de la formation étudiée. Néanmoins, ce travail nous a permis de mettre au jour des éléments essentiels de l'autonomisation des apprenants, et du lien entre les postures d'accompagnement, les approches d'enseignement et la perception de l'enseignant de son environnement. Ces résultats nous paraissent utiles dans la mesure où ils peuvent inspirer d'autres enseignants-accompagnateurs qui visent l'autonomie des étudiants en formation hybride. Nos résultats confirment le cadre d'analyse de Kember (1997) selon lequel, à partir des deux grands types de démarches d'enseignement (centrée sur l'enseignant versus centrée sur l'apprenant), cinq approches de l'enseignement peuvent être distinguées. Par ailleurs, il existe bien une relation entre ces approches de l'enseignement et les postures d'accompagnement proposées par Clutterbuck (2014).
- 43 Nos résultats sont également conformes aux propos de Prosser et Trigwell (1997), pour qui les approches de l'enseignement sont influencées par des aspects liés à l'environnement de la formation. Nous avons vu en effet que les postures d'accompagnement choisies par les enseignants en vue de l'autonomisation des étudiants sont liées aux aspects suivants à l'engagement supposé ou observé des apprenants par les enseignants et à l'intuition pédagogique de ceux-ci sur la posture à adopter pour la réalisation d'un objectif du cours.
- 44 Si les formations hybrides se réclament en général de démarches qui favorisent l'autonomie des apprenants, à travers cette recherche, nous confirmons que les modalités d'articulation des phases présentielles et à distance, la configuration et le degré d'ouverture du dispositif sont des éléments pouvant faciliter le développement de l'autonomie. Toutefois, la succession des postures d'accompagnement, la scénarisation de la formation de même que les outils numériques sont tout aussi importants pour le développement de l'autonomie. Les données recueillies nous ont permis d'établir que la posture d'accompagnement la plus fréquente est directive, mais que les enseignants ont aussi exercé la posture non-directive.
- 45 Les réponses des étudiants aux questionnaires indiquent qu'ils ressentent la posture directive comme favorisant leur développement de leur autonomie, ce qui va à l'encontre, théoriquement, des effets connus d'une posture directive sur l'autonomie. C'est probablement le profil des apprenants, des néo-bacheliers non autonomes, qui explique que, lorsque la formation repose sur des technologies numériques et qu'elle

devient hybride, l'autonomisation des apprenants passe par l'adoption de postures directives. Cela dit, une étape préliminaire de posture directive de la part des enseignants ne nuit pas, voire favorise l'autonomisation de ce profil apprenants, qui ressentent cette phase comme rassurante. Ainsi, un accompagnement réussi repose sur une stratégie dans laquelle l'enseignant répond aux besoins des apprenants et sait se retirer graduellement en fonction du développement de l'autonomie de ces derniers.

- 46 À partir de cette recherche, de nouvelles pistes de recherche se dessinent, notamment sur les caractéristiques d'un modèle d'accompagnement à mettre en œuvre dans des formations hybrides, en particulier dans celles visant à réduire le taux d'échec des étudiants en premier cycle universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6(1), 5-25.
- Berthiaume, D. et Justeau, S. (2015). Recourir au mentorat pour développer son expertise en enseignement. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 169-183). Berne : Peter Lang.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2012). Introduction et Cadre conceptuels pour décrire les dispositifs hybrides et en comprendre les effets. Dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.), *Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types*. (p. 6-52). Genève : Université de Genève.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5^e éd.). Londres : CIPD Publishing.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides et apprentissage*. Rapport final No. S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE. HY-SUP.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual framework underpinning the ETL project*. Rapport no 3. Edinburgh: School of Education, University of Edinburgh.
- Grasha, A. (2002). *A practical guide to enhancing learning by understanding teaching et learning styles*. CA : Alliance Publishers. Repéré à https://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr._Grasha?auto=download.
- Hannoun, H. (1972). *L'attitude non-directive de Carl Rogers*. Paris : Les éditions ESF.
- Hiemstra, R. (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes. *Savoirs*, 1(37), 53-73. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0053>.

- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Kember, D., Leung, D. Y. P. et McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 43-56. <http://doi.org/10.1177/1469787407086745>.
- Kennel, S. (2014). *Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne*. Thèse de doctorat inédite, Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/940>.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation et formation*, (e-301), 55-74. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37050>.
- Meirieu, P. (2015). *Dictionnaire des définitions*. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> et <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S. et Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, (e-301), 15-34. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>.
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1997). Relation between perception of teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Education Psychology*, 67, 25-35. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x/epdf>.
- Prosser, M., Trigwell, K. et Waterhouse, F. (1999). Relation between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. doi: 10.1023/A:1003548313194.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. et Lueckenhausen, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33(2), 137-157. <http://doi.org/10.1007/s11251-004-7687-x>.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet, N. et Rovero, P. (2015). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 49-74). Berne : Peter Lang.
- Rodet, J. (2016). *L'ingénierie tutorale : définir, concevoir et diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. Nantes: JIP Editions.

Trigwell, K., Prosser, M. et Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research et Development*, 24(4), 349-360. <http://doi.org/10.1080/07294360500284730>

Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Il est intéressant de noter que cette figure conserve l'organisation de l'espace proposée par Berthiaume et Justeau (2015), qui est inversée par rapport à son auteur original, Clutterbuck (2014). Par ailleurs, nous avons souhaité franciser tous les termes, ce qui nous a obligés à utiliser des noms au lieu des verbes en anglais.

RÉSUMÉS

Cet article traite des postures des enseignants et du ressenti des étudiants en réorientation, dans le cadre d'une formation hybride visant à développer leur autonomie. Les auteurs qui se sont intéressés aux postures d'accompagnement des enseignants en situations traditionnelles et à leurs effets sur l'autonomie des étudiants indiquent qu'une posture directive permet certes de guider les étudiants mais ne favorise pas leur autonomie, à moins d'être moins directif à certains moments. Des observations directes et des entretiens avec les enseignants concernés ont été réalisés, complétés par un questionnaire diffusé auprès des étudiants.

Dans le cas de cette formation hybride, il ressort surtout que la posture d'accompagnement dominante est directive et que les apprenants ressentent l'intérêt de cette posture pour le développement de leur autonomie. Ce résultat, différent de ce qui s'observe dans les formations traditionnelles, soulève la question encore peu étudiée des effets différenciés des postures d'accompagnement, selon que les formations sont présentielles ou partiellement à distance.

This paper discusses the mentoring strategies in blended learning program, which is adopted by teachers and is experienced by first year university students. The program studied in this research is mainly aims at developing students' autonomy and is entitled. Researchers who were interested to the mentoring strategies of learning and its effects on students' autonomy stated that teachers' directive attitudes cannot facilitate students' autonomy unless they implement as well a non-directive attitude, in order to help students in their learning. In this study, direct observations and interviews with teachers were performed. Data obtained from teachers are complemented by a questionnaire answered by students.

The main finding suggests that most teachers adopt directive attitudes in teaching and that students believe that this attitude develops their autonomy. Results also reveal a difference from previous researches in face-to-face programs. The teachers' attitudes in mentoring generate different effect from what has been observed up to now. Our work raises the issue of difference of mentoring attitudes effects, whether programs are delivered traditionally or the support of ICT.

INDEX

Mots-clés : formation hybride, accompagnement, autonomie, posture directive et non-directive

AUTEURS

DINA ADINDA

LISEC-EA 2310 (Laboratoire de Sciences de l'Education et de la Communication), Université de
Strasbourg, Strasbourg, France
adinda@etu.unistra.fr

PASCAL MARQUET

LISEC-EA 2310 (Laboratoire de Sciences de l'Education et de la Communication), Université de
Strasbourg, Strasbourg, France
pascal.marquet@unistra.fr